Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170259
Centre d'intérêt: 72

Foley, Irène.

Elaboration d'outils de planification et d'évaluation d'activités de communication écrite, en situations proches [de] la pratique effective : rapport de recherche, 1979-1980 / responsables, Irène Foley, François Bilodeau ; membres du groupe de recherche, Côme Cossette... [et al.]. -- Trois-Rivières : P.P.M.F.-Trois-Rivières, 1980.
44 f. ; 28 cm.

Cote Dewey: 372.6'044/F663e Cote LC: LB/1577/.F

Descripteur(s): *Didactique du français *Expression écrite *Evaluation de l'apprentissage *Expérimentation pédagogique *Langue écrite *Elaboration de guides pédagogiques *Matériel didactique *Primaire (Niveau)

Rapport d'une recherche pour développer, chez les enseignants une didactique reposant sur une conception précise de l'apprentissage, laquelle veut que l'enfant en soit le premier artisan. L'hypothèse est que les enfants ont tout ce qu'il faut pour apprendre, pourvu que l'école leur permette de travailler sur des problèmes vrais et pertinents. Le sujet de la recherche appliquée est la communication écrite en classe, en accord avec le nouveau programme de français.

Après l'identification et l'analyse de la pratique courante de l'enseignement du français, le groupe élabore un modèle théorique et les enseignants l'expérimentent et l'évaluent. Le conseiller pédagogique est le support institutionnel et échange avec les enseignants sur leur vécu quotidien. Avec les agents universitaires, il participe à la mise en place de certains outils de planification et d'évaluation. Après dix rencontres d'une demi-journée de février à mai 1979, les enseignants, sur une base volontaire, ont pu profiter du programme PEMEL de l'U.Q.T.R. et se sont associé un étudiant dans leur classe, deux jours et demi par semaine. En annexes: dossier d'apprentissage; Guide pour une activité de classe; Exemple suggéré en sciences de la nature.

Ce projet de recherche a permis au groupe de découvrir qu'un changement pédagogique ne peut se réaliser sans deux conditions essentielles: partir des individus et analyser avec eux leur comportement en regard d'un modèle recherché puis leur apporter le support institutionnel voulu pour réaliser le changement.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 04
Financement: Bénéficiaire - Université du Québec à Trois-Rivières
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGES
Programme(s) de subvention - PPMF
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170259

RAPPORT DE RECHERCHE (1979-1980)

P.P.M.F./Cap-de-la-Madeleine

ELABORATION D'OUTILS DE PLANIFICATION ET D'EVALUATION D'ACTIVITES DE COMMUNICATION ECRITE, EN SITUATIONS PROCHES LA PRATIQUE EFFECTIVE

MAI 1980

Responsables du projet:

Irène Foley, UQTR
François Bilodeau, UQTR

Membres du groupe de recherche:

Côme Cossette, cons. péd.
Gisèle Beaudry, enseignante
Huguette Courteau, enseignante
Lucie Gélinas, enseignante
Yolande Lacharité, principale
Claude Leboeuf, enseignant
Denise Rivard, enseignante
Sylvaine St-Amand, enseignante
Réal Deschênes, étudiant
Suzanne Désilets, étudiante
Denis Miron, étudiant
Danielle Provost, étudiante
Michelle St-Amand, étudiante

E D U Q 8170259

RAPPORT DE RECHERCHE (1979-1980)

P.P.M.F./Cap-de-la-Madeleine

ELABORATION D'OUTILS DE PLANIFICATION ET D'EVALUATION D'ACTIVITES DE COMMUNICATION ECRITE, EN SITUATIONS PROCHES LA PRATIQUE EFFECTIVE

MAI 1980

Responsables du projet:

Irène Foley, UQTR
François Bilodeau, UQTR

Membres du groupe de recherche:

Côme Cossette, cons. péd.
Gisèle Beaudry, enseignante
Huguette Courteau, enseignante
Lucie Gélinas, enseignante
Yolande Lacharité, principale
Claude Leboeuf, enseignant
Denise Rivard, enseignante
Sylvaine St-Amand, enseignante
Réal Deschênes, étudiant
Suzanne Désilets, étudiante
Denis Miron, étudiant
Danielle Provost, étudiante
Michelle St-Amand, étudiante

TABLE DES MATIERES

PAGE

PRESENTATION I

MODELE D'INTERVENTION DE RECHERCHE APPLIQUEE II

1. OPERATIONNALISATION DU MODELE 1

1.1 Modalité de constitution du groupe 1

1.2 Modalité de fonctionnement du groupe 2

1.2.1 Le fonctionnement des réunions et l'interaction entre les agents du milieu 2

1.2.2 Le conseiller pédagogique et les enseignants 3

1.2.3 Le conseiller pédagogique et les agents universitaires 3

1.2.4 Les agents universitaires et les enseignants 4

1.2.5 Les séminaires 4

1.3 Les retombées 6

1.3.1 Au niveau de la construction d'outils didactiques 6

. L'intervention pédagogique 7

. Aménagement de la classe 8

. Planification par processus 10

1.3.2 Au niveau des réajustements de la pratique 12

1.3.2.1 Dynamique du développement 12

1.3.2.2 Changements opérés 14

1.3.2.3 Examen critique du modèle 16

ANNEXES 18

1. MON DOSSIER D'APPRENTISSAGE (3e ANNEE) 19

2. GUIDE POUR UNE ACTIVITE DE CLASSE 37

3. EXEMPLE SUGGERE EN SCIENCES DE LA NATURE 41

INTRODUCTION

Avec l'implantation du programme-cadre de français de 1969, les enseignants de l'élémentaire ont eu tendance, à la commission scolaire du Cap-de-la-Madeleine, à mettre de côté les activités formelles d'écriture, en classe de français, au profit d'activités de communication orale. Cela a permis à certains de développer un nouveau savoir-faire pédagogique à partir des problèmes identifiés sur le terrain. Ce perfectionnement "sur le tas" connaît cependant des limites; souvent isolé dans sa pratique pédagogique, l'enseignant en arrive à s'essouffler et songer, avec nostalgie, aux cahiers d'exercices qui lui servaient autrefois de préparation de classe. La tentation de revenir à ce type de didactique se fait d'autant plus forte qu'une pratique pédagogique basée exclusivement sur la pratique effective de la communication n'a pas été en mesure de régler tous les problèmes d'écriture.

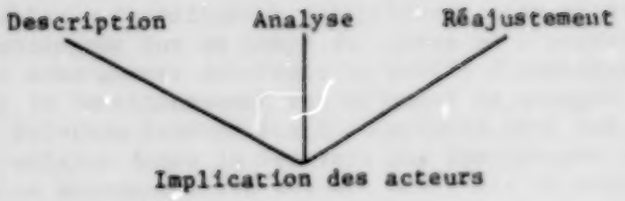
Les responsables de ce projet veulent permettre chez les enseignants, le développement d'une didactique reposant sur une conception précise de l'apprentissage, voulant que l'enfant en soit le premier artisan.

Le développement de cette didactique se réaliserait par la conscientisation de leur pratique actuelle et le développement de l'habileté à analyser cette pratique.

Nous croyons que les enfants ont tout ce qu'il faut pour apprendre, pourvu que l'école leur permette de travailler sur des problèmes vrais et pertinents. Il faudrait leur fournir les conditions adéquates pour se réaliser, c'est-à-dire modifier les relations maître-élève, le fonctionnement de la classe, le matériel didactique.

En bref, le projet vise le développement d'un savoir-faire pédagogique chez nos enseignants et l'identification des conditions d'application d'un programme de français qui vise le développement des habiletés de communication, surtout que le code est la sixième partie des connaissances pour le développement de cette habileté, ce qui traduit une toute autre conception de l'apprentissage de la langue que celle véhiculée jusqu'à maintenant.

MODELE D'INTERVENTION DE RECHERCHE APPLIQUEE



1. OPERATIONNALISATION DU MODELE

1.1 Modalités de constitution du groupe

Le groupe de recherche appliquée à la commission scolaire du Cap-de-la-Madeleine a été constitué en février 1979. Dans un premier temps, les représentants de l'Université par la voix de Monsieur François Bilodeau, directeur du P.P.M.F., ont contacté le conseiller pédagogique lui présentant la possibilité d'un projet de recherche appliquée portant sur la communication écrite en classe, en accord avec le nouveau programme de français.

Par la suite, il y eut information aux principaux d'écoles sur la nature de ce projet et sur l'importance de ces retombées espérées dans notre milieu.

Enfin il s'est agi de trouver cinq (5) enseignants volontaires pour y participer. Le mode de fonctionnement prévoyait tenir les séminaires en-dehors du temps de classe et rémunérer les enseignants pour ce temps. Ce modèle n'incita aucunement les enseignants à s'engager dans la recherche. On aurait préféré y travailler sur le temps de classe.

Les responsables universitaires acceptèrent cette alternative: on tiendrait les rencontres sur le temps de classe et l'argent prévu pour la rémunération des enseignants servirait au profit d'enseignants-suppléants. Ce nouveau mode de fonctionnement fut présenté et accepté par cinq (5) enseignants. La solution trouvée était acceptable pour les deux parties. La commission scolaire donna le feu vert aux enseignants après que l'U.Q.T.R. eut reconnu sa responsabilité entière des frais de suppléance en signant un protocole d'entente (voir appendice).

Parmi les enseignants engagés dans le projet, deux sont de la même école et les trois autres enseignants dans trois écoles différentes:

Denise Rivard, école Ste-Marthe, 3e année

Claude Leboeuf, école de-La-Ferté, 4e année

Lucie Gélinas, école de-La-Ferté, 5e année

Sylvaine St-Amand, école Chapais, 5e année

Huguette Courteau, école Ste-Bernadette, 5e année

Yolande Lacharité, école Notre-Dame-des-Prairies, 6e année

.../2

A la reprise des activités en octobre 1980, quatre étudiants-stagiaires se sont intégrés à l'équipe de recherche et furent jumelés à quatre enseignants, deux jours et demi (2½) par semaine. Cette intégration des étudiants à la classe fut le résultat de demandes personnelles des enseignants. Une enseignante de 4e année de la commission scolaire de Trois-Rivières s'intégra aussi à l'équipe de recherche en compagnie d'une étudiante universitaire.

1.2 Modalités de fonctionnement du groupe

1.2.1 Le fonctionnement des réunions et l'interaction entre les agents du milieu

Les enseignants ont acquis une certaine idée de la recherche pour avoir participé à des tables, telles SEMEA ou à l'élaboration de programmes institutionnels. Par référence à leur vécu, ils se sont forgé une idée sur les résultats possibles de la recherche. "Ca va donner quoi, ça changera quoi?" On conserve encore une crainte d'un manque de support, de se laisser encore submerger par les croyants de l'enseignement traditionnel, de manquer de conviction pour continuer.

Les enseignants sont désireux de donner un sens à l'apprentissage et de se sentir heureux dans leur profession. L'interaction des membres du groupe est positive car tous se connaissent depuis nombre d'années.

Même par les recherches antérieures, la perception que les enseignants avaient de leur tâche est demeurée confuse. Par exemple, l'analyse du français ne touchait pas la communication mais plutôt le développement des connaissances, l'utilisation de telle ou telle méthode; le changement était centré sur le choix d'un manuel. La méthodologie du projet a permis de baser la réflexion sur la pratique effective dans la classe et de l'ajuster en fonction d'une véritable communication, ce qui a provoqué des prises de conscience touchant les théories de l'apprentissage, la relation maître-élève, l'aménagement de la classe.

Cette mise en commun a permis une dynamique de renforcement du processus de changement. On ne se sent pas tout à fait seul, le développement d'un savoir-faire dans un processus nouveau tend à sécuriser davantage. La venue du nouveau programme comme fonctionnement institutionnel s'est ajouté en plus à cette dynamique.

.../3

Après quelques rencontres, les enseignants ont manifesté le désir et l'importance d'une fréquence soutenue dans les rencontres afin d'assurer un suivi, une continuité et donner plus d'intensité à l'analyse en commun de leur pratique. Cette mise en commun permettrait une application plus soutenue et plus sécurisante.

Dans le milieu, les conditions de la recherche sont perçues comme excellentes: être dégagé de la classe, ne pas ajouter à la tâche et tenir compte vraiment de la pratique quotidienne.

Cette situation peut créer de la frustration chez les enseignants qui auraient aimé participer à la recherche dans de telles conditions. Cette frustration n'est pas sans élever certaines barrières entre les enseignants de l'école et l'enseignant qui participe au projet, annulant par le fait même l'interaction possible dans leur propre milieu.

1.2.2 Le conseiller pédagogique et les enseignants

La participation du conseiller pédagogique au sein du groupe de recherche a toute son importance. Il est le support institutionnel voulu pour encourager les enseignants à répondre d'abord aux besoins et intérêts des enfants, et de se détacher, s'il y a lieu, de l'uniformité d'un livre qui ne fait que se substituer au réel. L'utilisation du programme du ministère devient un moyen officiel qui permet à l'enseignant de tenir compte davantage des besoins des enfants. Mais encore faut-il combattre l'uniformité tant souhaitée par le milieu!

Le conseiller pédagogique a l'occasion d'échanger fréquemment avec les enseignants sur leur vécu quotidien. Il évalue le processus même de la recherche, compare les résultats à d'autres types de recherche vécus antérieurement, il fait part des résultats à tous les agents de l'éducation de la commission scolaire: enseignants, principaux, directeur de l'enseignement, commissaires. Il doit tenir compte de ces résultats dans le but d'améliorer son propre fonctionnement et de dégager avec son équipe pédagogique les conditions propices à un changement d'attitudes chez les enseignants.

1.2.3 Le conseiller pédagogique et les agents universitaires

Le conseiller pédagogique participe avec les agents universitaires à la mise en place de certains outils de planification et d'évaluation. Il est fort pertinent pour lui de s'associer à l'équipe universitaire et de mettre au point ces outils afin d'en assurer une meilleure utilisation dans son milieu, s'il y a lieu.

.../4

Il évalue avec eux le fonctionnement des rencontres et l'évolution du projet.

Ce travail, initialement, pouvait sembler une surcharge, tout comme celle de participer aux séminaires de la recherche, mais il permet vraiment de développer certaines habiletés utilisables dans le milieu. Il est peut-être essentiel d'être moins présent à certaines demandes du milieu au moment de la recherche afin de repenser un fonctionnement plus adéquat qui aurait des chances de nous amener aux résultats désirés.

1.2.4 Les agents universitaires et les enseignants

Le rôle des deux parties est vraiment complémentaire. Les agents universitaires proposent un modèle de fonctionnement ainsi que des outils d'analyse d'évaluation de la pratique quotidienne, un schém.. d'élaboration d'outils didactiques. Les enseignants, de leur côté, ont pour rôle de décrire leur pratique quotidienne et de l'analyser en regard des outils proposés. Leur rôle exige une interaction entre eux et les agents universitaires dans laquelle on décrit la pratique, on l'analyse et on assure un aller-retour continuel. Ces échanges exigent un climat de confiance entre les deux parties.

Les enseignants ne veulent pas être impliqués dans la mise au point ou la formalisation des outils à être développés: planification, évaluation; ils aiment participer au cadre de l'outil, à son expérimentation et en faire la critique. Les enseignants acceptent d'informer, d'expérimenter, d'analyser leur pratique; les agents universitaires assurent l'animation; ils élaborent et mettent au point certains outils, puis aident essentiellement les enseignants à analyser leur pratique.

1.2.5 Les séminaires CP⟹ACU

Sept commissions scolaires réalisent au cours de l'année 1979-80 des projets de recherche appliquée. Les sujets se rapportent à la communication orale, la communication écrite (lecture, écriture), en regard de l'application du nouveau programme de français. Les sept projets présentent la même méthodologie, identification de la pratique, l'analyse, l'élaboration d'un modèle théorique, l'opérationnalisation du modèle théorique, l'expérimentation continue, l'évaluation continue. Chaque projet permet aux enseignants une libération de sept (7) jours en moyenne pour toute sa durée.

.../5

Les conseillers pédagogiques participant au projet dans leur milieu se rencontrent avec l'équipe universitaire périodiquement afin d'échanger sur le déroulement des divers projets. Ces rencontres permettent d'évaluer la valeur du processus utilisé dans chaque milieu; elles permettent de constater l'attitude des enseignants face au changement, en regard de notre conception de l'apprentissage, des programmes, des manuels scolaires; elles permettent aussi de constater que les enseignants sont les mêmes partout et qu'un changement d'attitudes en pédagogie ne peut se réaliser qu'à la condition que le principal intéressé le désire et y participe volontairement.

Cette table de recherche est un moyen pour le conseiller pédagogique de préciser son type d'intervention et son modèle de fonctionnement dans sa commission scolaire.

La présence des stagiaires dans les classes (PEMEL)

Après avoir cheminé de février 1979 à mai 1979 et avoir tenu dix (10) rencontres d'une demi-journée, les enseignants ont senti le besoin d'un appui direct et constant dans leur classe. Grâce au programme PEMEL de l'U.Q.T.R., les enseignants, sur une base volontaire, se sont associé un étudiant dans leur classe, deux jours et demi par semaine.

On concevait mal, au début, que l'étudiant puisse former un "team" dans l'animation de la classe. Ce fut une adaptation difficile pour l'enseignant: il se sentait bousculer, il ne se voyait plus le seul à bord, le seul à avoir droit aux prises de décisions ou à la planification. Etait-il possible qu'un étudiant puisse aider un enseignant d'expérience?

Petit à petit, cette situation se révéla une occasion de prendre conscience de la valeur du travail d'équipes en découvrant les habiletés et les capacités de chacun, lesquelles réunies offraient aux enfants davantage de compétence.

L'étudiant-maître devint vite une source de motivation et de développement d'un nouveau savoir-faire pédagogique. Ensemble, l'équipe-classe planifiait leurs activités, les vivait avec les enfants, en discutait pour en faire une critique constructive et pour être en mesure de mieux intervenir, échangeait sur le vécu afin d'assurer une objectivation continue.

Les étudiants se regroupent avec les agents universitaires un après-midi par semaine. Ces séminaires portent sur les problèmes rencontrés en classe. Ces échanges leur permettent de mieux s'outiller en

.../6

termes d'intervention pédagogique et d'organisation de la classe. En plus, les étudiants ont pour but d'élaborer des outils didactiques et de les expérimenter en classe avec les enseignants; à ce titre, ils sont des vrais supports auprès des enseignants, du conseiller pédagogique et des agents universitaires. Pour leur propre formation de futur enseignant, peut-il exister meilleur processus d'apprentissage?

1.3 Les retombées

1.3.1 Au niveau de la construction d'outils didactiques

Les enseignants ont identifié leur pratique réelle, l'ont analysé en regard de l'objectif du nouveau programme, le développement des habiletés de communication chez les enfants, et ont pris conscience que l'approche privilégiée ainsi que les moyens utilisés ne tendent que partiellement vers le développement des habiletés de communication, en donnant la prépondérance au "code". Nous vivons plutôt des activités d'enseignement où la préoccupation première est le développement des connaissances de la langue. Tout est prétexte à travailler le code: les dictées, la correction des textes (orthographe d'usage et grammaticale), la conjugaison, les exercices grammaticaux. Et pourtant le premier moyen à privilégier pour développer l'habileté à communiquer est la pratique même de la langue. En ce sens, les enseignants constatent que leur rôle n'est plus de transmettre des connaissances, mais de permettre à l'enfant de développer des habiletés de communication. Une pédagogie de la communication amène les enseignants à reconsidérer deux grands facteurs concernant leur tâche:

1- l'aménagement de la classe

2- la relation maître-élève (intervention pédagogique)

L'ensemble des travaux identifiés à l'intérieur de ces deux grandes parties amènera les enseignants à élaborer les éléments d'un guide méthodologique. Le lecteur retrouvera un modèle plus détaillé de ces divers travaux en appendice.

.../7

L'INTERVENTION PEDAGOGIQUE

RAPPORT MAITRE-ELEVE	RAPPORT ELEVE-ELEVE
Types d'aide: où? quand? comment? pourquoi?	
1- Expertise	1- Expertise
2- Animation: relation d'aide sans perdant (Gordon) . permet la gestion de la classe par les enfants; . permet l'objectivation à l'aide du dossier; . favorise des activités collectives, favorise des activités d'équipes, favorise des activités individuelles; . évalue dans le but d'aider chaque enfant individuellement	2- Animation: . planifier; . définir leurs objectifs d'apprentissage; . organiser les activités; . évaluer leur démarche, leurs apprentissages; . apprendre à organiser leur temps.
3- Conseiller: . ne donne pas de réponse, oriente, suggère sur leur méthodologie.	
4- Responsable de la classe.	
5- Support à la documentation.	

AMENAGEMENT DE LA CLASSE

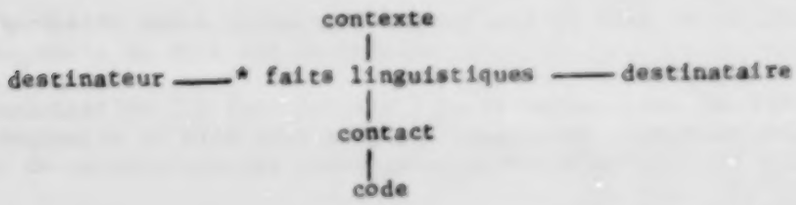
Aménagement de l'espace (environnement)	Aménagement du temps	Aménagement du fonctionnement
. Organisation des bureaux . Le matériel . Les différents espaces: coins, ateliers, expositions, travaux: (théâtre, marionnettes, modelage, lecture, jeux éducatifs, expression, grammaire). . Le matériel d'expression le mobilier, les objets nécessaires au travail. . Les instruments d'évaluation. . Tableau d'affichage.	Clarifier cet aménagement - pourquoi? - comment? - quand? Activités de planification: . favoriser l'intégration des matières afin d'éviter les coupures d'horaire. . dossier des apprentissages (1) . consulter le schéma de la communication. Activités d'opérationnalisation: . banque d'activités . activités de communication. . activités formelles . un dictionnaire Activités d'évaluation: . journal de bord, individuel, collectif. . dossier des apprentissages . tableau de ce que j'aime, ce que je n'aime pas, ce que j'aimerais. . instrument de mesure de la communication . mise en commun quotidienne.	. Travail collectif . Travail individuel . Travail en équipes

(1) voir appendice

.../9

Les deux grands champs de la tâche du maître, soit l'aménagement de la classe et l'intervention pédagogique, supposent l'élaboration d'outils didactiques répondant à l'objectif poursuivi et visant le développement d'activités de planification, d'activités d'opérationnalisation, d'activités d'évaluation et le développement d'une technique d'animation favorisant l'interaction maître-élève.

Afin de s'aider à mieux varier leurs activités et à tenir compte des différents facteurs qui influencent la construction d'un message, les enseignants utilisent le schéma suivant (Jakobson):



Ce schéma leur permet de varier leurs situations de communication tenant compte qu'une situation peut donner une prépondérance à l'un ou l'autre des facteurs. Il leur premet, en plus, des points de repère favorisant l'objectivation de la communication et rendant l'enfant conscient de la communication:

"Pourquoi as-tu écrit cela? Quelle(s) intention(s) avais-tu en tête?" (destinateur)

"De quoi as-tu parlé?" (contexte)

"A qui as-tu écrit? le connais-tu?" (destinataire, contact)

"T'es-tu préoccupé de l'orthographe, de l'accord des mots?" (code) etc.

*Note: les termes "faits linguistiques" remplacent le terme "message" qui portait à confusion.

.../10

De plus, les enseignants ont identifié un processus de planification de l'imprévu, nécessaire, si l'on veut entretenir une communication véritable.

Planification possible dans la préparation d'une activité non prévue
1- Ouverture aux situations naturelles (à l'événement non prévu.)
2- Expression orale (permettre aux enfants de dire ce qu'ils ont envie de dire sur le sujet).
3- Exploitation (il faut laisser à la situation tous les prolongements qu'elle peut avoir, l'enseignant essaie de voir et de reconnaître les prolongements possibles).
4- Evaluation: opération continue, présente à chaque étape.
5- Réinvestissement.

Les membres du groupe prennent conscience que la communication orale et écrite se trouve présente dans chaque matière: mathématiques, sciences, catéchèse, et que l'apprentissage de la langue doit être privilégié dans tout ce contexte.

Les enseignants, au fur et à mesure de leur échange, ont identifié un plan de travail ou une démarche relative à une recherche thématique favorisant la participation collective (2).

Dans les activités d'opérationnalisation de la communication, les enseignants se donnent le mot pour prendre note des activités vécues en classe et de leur déroulement afin de se bâtir une banque de situations de communication.

Cette banque leur permettrait de varier leurs activités et de répondre davantage aux besoins de la classe (3).

Les enfants construisent leur propre dictionnaire de mots nouveaux, mais à partir vraiment des mots qu'ils utilisent dans leur communica-

---

(2) voir appendice
(3) idem

.../11

tion. Ce dictionnaire est soutenu par des illustrations ou des dessins apposés aux mots, et de courtes phrases dans lesquelles l'enfant utilise ces mots.

Un autre moyen de permettre aux enfants de savoir pourquoi ils font telle ou telle activité, est d'afficher les objectifs d'apprentissage de l'activité. Il est important que l'activité ne se fasse jamais à vide et que l'enfant puisse toujours savoir pourquoi ou dans quelle intention il la réalise.

Quant aux activités d'évaluation mises en place, en ce moment, elles favorisent agréablement le développement de la communication. Examinons le journal de bord collectif. C'est un outil conçu comme un nouveau type de bulletin scolaire, plus significatif, même s'il fait abstraction du concept de notation. Cet instrument a pour but de rassurer et de renseigner les parents sur tout ce qui se vit en classe: les activités, les projets, le type de fonctionnement, l'organisation de la classe. En outre, il permet à l'enseignant de préciser et de tracer le protrait global de sa classe en regard de ce qui est attendu et peut ainsi proposer les correctifs nécessaires, s'il y a lieu.

Le journal de bord individuel, lui, permet à l'enfant de prendre conscience de son cheminement, de ses apprentissages et de son degré de satisfaction par rapport à ce qu'il a fait. Son écrit est nécessaire dans la mesure où il permet à l'enfant de fixer sa propre pensée. Il est une occasion pour l'enfant de s'exprimer librement sur ses apprentissages. Cet instrument peut lui être personnel, mais il peut également servir à l'enseignant dans l'amélioration de ses interventions avec l'enfant.

Afin de les aider à identifier et à évaluer leurs apprentissages, les enfants peuvent utiliser, en plus, divers moyens:

- de grands cartons, au mur, sur lesquels il peut identifier au cours de la journée, ce qu'il aime, ce qu'il n'aime pas, ce qu'il aimerait ce qu'il a appris, etc.;

- un dossier des apprentissages qui lui permet un retour sur l'activité vécue et voir s'il a tenu compte des divers facteurs de la communication. (4)

Ces outils d'évaluation sont dans une période de rodage et d'ajustement. Il y a souvent confusion entre "notation" et "évaluation". Mais au terme du projet, nous pouvons affirmer que les enseignants se préoccupent davantage de l'aspect "évaluation" qui permet à l'enfant de vraies prises de conscience de ses propres apprentissages, ce que ne lui révèle pas nécessairement la note qu'il retrouve sur son bulletin d'étape.

---

(4) Voir appendice

.../12

L'ensemble des questions traitées constitue les éléments d'un guide pédagogique pour les enseignants. Au terme du projet, en mai 1980, chaque enseignant aura son guide provisoire, qu'il faudra essentiellement continuer à roder.

Il nous est permis de croire que ce guide ne sera utile et utilisable que par celui ou ceux qui l'ont élaboré, car son utilisation implique un savoir-faire qui se développe par la pratique, est des attitudes nouvelles en matière de la relation maître-élève.

1.3.2 Au niveau des réajustements de la pratique

1.3.2.1 Dynamique du développement

Depuis la venue du programme-cadre de 1969, lorsque s'est imposée à tous les enseignants la nécessité de rénover l'enseignement du français, ce sont les contenus et les méthodes de la grammaire qui ont été mis en cause, non l'existence même de cette discipline. Le résultat ou les constations, aujourd'hui, nous font dire que plus ça change, plus c'est pareil, ou bien que nous n'avons rien changé à notre enseignement, car la situation actuelle ne nous satisfait aucunement. Notre conception de l'apprentissage de la langue repose encore sur l'enseignement d'une conception du fonctionnement de la langue, et non sur une pratique de celle-ci; les activités réalisées en classe le prouvent bien, tout se fait en fonction des exercices d'application grammaticale, des dictées, de la correction de l'orthographe des mots, etc. Tout est travaillé en fonction de l'aspect "code". Notre préoccupation première est de passer à travers le programme ou le manuel, puis de passer des tests de mesure afin de mettre une note sur le bulletin. L'enfant n'est plus au centre des préoccupations, il est subordonné au manuel et au programme.

Cette constation va dans le sens d'une conception que l'utilisation d'une "bonne" grammaire, qui présente un usage judicieux du métalangage, peut régler tous les problèmes reliés à l'apprentissage de l'utilisation de la langue.

Les parents disent: "ça prend des exercices" ou "il faut faire de l'analyse grammaticale". Voilà pourquoi il est important pour l'enseignant impliqué dans le renouveau pédagogique d'informer les parents sur les objectifs poursuivis et les moyens choisis pour les atteindre. Mais ce

.../13

qui est plus grave, c'est que nous avons l'impression que les enfants apprennent quand ils font des exercices tout préparés. Même les enfants ont cette impression. Nous avons développé une dépendance aveugle à l'égard du cahier d'exercices et du manuel de base. Où retrouve-t-on l'initiative et l'originalité à l'école? On ne demande pas aux enfants d'être eux-mêmes, d'apporter tout ce qui les intéresse. On leur demande de savoir ce qu'il faut savoir, c'est-à-dire le contenu d'un programme. Nous pouvons affirmer, au terme de ce projet, que ce n'est sûrement pas en insistant sur la grammaire que l'on développe des habiletés de communication écrite. Nous n'avons qu'à analyser notre propre habileté à écrire et nous nous rendons compte qu'écrire un simple rapport de réunion nous apparaît une montagne.

Le groupe remet de plus en plus en question la prépondérance accordée à l'aspect "code" (5), dans notre enseignement du français. Le programme du M.E.Q., mai 1979, vient nous rappeler que l'objectif du français est le développement des habiletés de communication chez les enfants. Cet objectif nous oblige à repenser notre conception de l'apprentissage, car c'est par la "pratique" de la communication que l'on réussira à développer des habiletés de communication chez les enfants. D'autre part, le développement de la communication implique plus que l'aspect "langue", mais tout un ensemble de facteurs dont il faut tenir compte pour réussir une communication. Afin de vérifier si l'on tient vraiment compte des divers facteurs dans une communication, l'enseignant permet aux élèves d'objectiver le discours qu'ils ont produit. L'enseignant articule l'objectivation d'une expérience autour des facteurs de la communication: l'intention, les caractéristiques de l'interlocuteur, le choix et l'organisation de l'information, certains phénomènes propres à l'utilisation du code oral ou du code écrit. Cette conception exige de l'enseignant des interventions basées sur l'aménagement de situations de communication, ainsi que sur la qualité d'interaction des interlocuteurs.

---

(5) Note: le mot "code" fait appel à un enseignement centré sur la grammaire, sur l'orthographe d'usage et grammaticale, sur la conjugaison.

.../14

Les enseignants ont effectivement commencé l'expérimentation de situations de communication à l'intérieur desquelles on constate que les habiletés langagières semblent se développer avec plus d'assurance que par l'enseignement de la grammaire.

Les enseignants ont déjà cru qu'ils gagnaient du temps en enseignant des choses toutes faites. Aujourd'hui les enseignants pensent davantage en fonction du développement d'attitudes, chez les enfants, de méthodes de travail, de créativité, de confiance en eux, au détriment de l'utilisation d'un manuel unique.

1.3.2.2 Changements opérés

L'opérationnalisation d'une pédagogie axée sur la communication pose encore des problèmes qui ne pourront être résolus qu'à travers l'expérimentation et l'analyse continues. De plus, quelques outils à l'état d'élaboration viendront soutenir et apporter des réponses à certains problèmes.

A ce stade-ci du projet, on peut se rendre compte que le développement pédagogique ne peut se faire par réglementation, mais suppose plutôt un examen critique de la pratique, le développement d'un nouveau savoir-faire et de nouvelles attitudes. Par conséquent, le développement pédagogique suppose du temps, pour permettre la maturation des personnes à qui on demande de changer d'attitudes, et des ressources, comme support institutionnel, afin de créer des conditions idéales qui permettraient un réel développement pédagogique chez nos enseignants.

Au risque de se répéter, mais vraiment pour y accorder toute son importance, nous reprenons les attitudes, les croyances, les attentes et même les résistances qui ont été identifiés tout au long du projet par les enseignants eux-mêmes:

1- Nous croyions à l'utilisation d'un bon manuel pour faire apprendre à nos enfants, maintenant notre conception de l'apprentissage nous permet de croire que celui qui apprend construit lui-même son apprentissage;

2- Nous ne sommes plus convaincus que nous gagnons du temps en enseignant des choses toutes faites, nous n'avons qu'à regarder deux, trois, quatre ans après;

.../15

3- Nous croyons fermement, et notre attitude doit le prouver, que l'important est d'être à l'écoute des enfants, de partir de leurs goûts, leurs intérêts pour créer un climat favorable à l'apprentissage, au développement d'attitudes positives, de la créativité, de la confiance en eux...;

4- Nous sentons le besoin d'améliorer nos relations avec nos élèves; nous ne voulons plus être au service d'un manuel, mais plutôt à celui des enfants. Nous aimerions être mieux outillés en terme d'intervention en classe. Par exemple, le type de relation sans perdant, Gordon;

5- Nous ne croyons plus à l'enseignant autoritaire qui décide de punir ou de récompenser; nous croyons à l'enseignant qui permet à l'enfant de participer à la gestion de la classe afin de le rendre plus autonome;

6- Nous ne voulons plus jouer des rôles devant les enfants, mais être nous-mêmes;

7- Nous croyons en un aménagement riche et varié et en une organisation qui permettraient l'apprentissage personnalisé;

8- Nous croyons en une pédagogie d'intégration de matières.

Il est évident que les enseignants n'ont pu intégrer totalement leurs croyances ou leurs bonnes intentions à la vie de leurs classes, et cela, pour deux raisons.

La première en est une d'un développement de savoir-faire pas totalement réalisé et d'un manque d'instrumentation:

- les enseignants ont besoin de développer une technique d'intervention et d'animation auprès des enfants (type, la relation sans perdant, Gordon);

- ils veulent être bien outillés par des instruments de planification et d'évaluation faciles à manipuler, par une banque d'activités variées;

- ils veulent en connaître davantage sur l'organisation physique de la classe et sur un fonctionnement où il se pratique un apprentissage individualisé.

.../16

La deuxième raison en est une de contrainte ou de résistance du milieu:

- certains enseignants se sentent marginaux, d'autres en situation d'affrontement. Il est alors difficile de partager ses découvertes, on a tendance à revenir en arrière. La coopération de l'équipe-école devient primordiale dans un projet qui vise à humaniser l'école ou la classe. Une des conditions essentielles, pour en arriver là, est de pouvoir parler de ce que l'on fait et à ce que l'on croit;

- les enseignants se sentent encore "pognés" dans un système qui veut l'uniformité, qui veut décider de ce que l'enfant va apprendre par l'utilisation du manuel scolaire;

- les enseignants doivent prévoir l'information aux parents sur les buts visés et les moyens utilisés;

- le spécialiste n'est pas toujours d'accord avec le type de l'aménagement de la classe;

- le bulletin scolaire à la fin de chaque étape ne correspond plus à l'approche que l'on se donne.

1.3.2.3 Examen critique du modèle

Le cheminement suivi tout au long de ce projet nous a permis de prendre conscience qu'un changement d'attitudes désiré en pédagogie ne s'impose pas de l'extérieur. Ce n'est pas en fournissant des "gadgets" aux enseignants que l'on réussira à modifier des comportements ou une conception de l'apprentissage. Le renouveau pédagogique ne doit plus être un renouveau de manuels scolaires. Il ne peut être qu'un renouveau de croyances et d'attitudes pédagogiques qui devraient se refléter tant dans les interventions pédagogiques que dans l'aménagement même de la classe.

Ce projet de recherche nous a permis de découvrir qu'un changement pédagogique ne peut se réaliser sans deux conditions essentielles:

- partir des individus, de ce qu'ils sont, de ce qu'ils croient, de ce qu'ils font et analyser, avec eux, leur comportement en regard d'un modèle recherché;

.../17

- de leur accorder le support institutionnel voulu pour réaliser le changement, c'est-à-dire le temps et autres conditions connexes.

ANNEXES

1. MON DOSSIER D'APPRENTISSAGE (3e ANNEE)
2. GUIDE POUR UNE ACTIVITE DE CLASSE
3. EXEMPLE SUGGERE EN SCIENCES DE LA NATURE

ANNEXE 1

MON DOSSIER D'APPRENTISSAGE (3e ANNEE)

ANNEXE I

MON DOSSIER D'APPRENTISSAGES
(3e année)

Sous la responsabilité de: François Bilodeau
Irène Foley

ont collaboré à l'élaboration de ce dossier:

les membres du groupe Pemel:

Réal Deschênes
Suzanne Désilets
Denis Miron
Danielle Provost
Michèle St-Amant
Noëlla Voyer

Document de travail
février 1980

Ce petit guide a été élaboré pour t'aider à évaluer les apprentissages que tu feras au cours de l'année.

Parmi les nombreuses activités que tu vis en classe de français, tu développes beaucoup de connaissances. Cependant, tu peux constamment améliorer ces connaissances. Ce guide veut te permettre de vérifier au fil des jours, ce que tu apprends et ce qu'il te reste à apprendre ou à améliorer. En fait, ton programme de français t'est ainsi présenté. Il est composé de trois (3) parties:

A- Communication orale

B- Communication écrite (lecture)

C- Communication écrite (écriture)

- TU AS LE GOUT DE PARLER?

- TU AS LE GOUT DE T'EXPRIMER?

- TU AS LE GOUT DE DONNER TES OPINIONS?

VOICI QUELQUES PISTES POUVANT T'AIDER A AMELIORER TA FACON DE PARLER.

COMMUNICATION ORALE

LORSQUE J'AI PARLE;

. J'AI PARLE POUR ...

. J'AI PARLE DE ...

. J'AI PENSE A QUI JE PARLAIS;

. J'AI PENSE A LA FACON DONT JE PARLAIS.

LORSQUE J'AI ECOUTE;

. J'AI ECOUTE POUR ...

. ON ME PARLAIT DE ...

. J'AI REMARQUE COMMENT ON ME PARLAIT;

. J'AI REMARQUE SI ON TENAIT COMPTE DE MOI.

COMMUNICATION ORALE

LORSQUE J'AI PARLE

. J'AI PARLE POUR:

- exprimer et justifier mes sentiments; _____
- exprimer et justifier mes goûts; _____
- donner mon opinion; _____
- convaincre quelqu'un; _____
- faire agir quelqu'un; _____
- fournir des informations; _____
- me faire connaître; _____
- divertir; _____
- ... _____

. J'AI PARLE DE:

- personnes; _____
- objets; _____
- animaux; _____
- moi-même; _____
- faits; _____

. adaptant mes mots _____
. ex.: minoune, char, bazou, tacot, voiture, automobile.

- j'ai parlé assez fort pour qu'on m'entende; _____
- j'ai pensé à mettre de l'ordre dans mes informations selon le but que je poursuis; _____
- ... _____

LORSQUE J'AI ECOUTE

. J'AI ECOUTE POUR:

- apprendre à connaître l'autre; _____
- comprendre les sentiments de l'autre; _____
- pour rendre service; _____
- pour faire plaisir; _____
- pour recevoir des informations; _____
- ... _____

. ON ME PARLAIT DE:

- personnes; _____
- objets; _____
- animaux; _____
- faits; _____
- d'expériences; _____

- opinions; _____ .

- ... _____

. J'AI REMARQUE COMMENT ON ME PARLAIT:

- il a pensé à choisir son vocabulaire pour préciser sa pensée ou s'adapter à moi en:
  . substituant des mots
  . adaptant ses mots _____
  . ex.: bagnole, bazou, voiture, minoune, char, tacot.

- il parlait assez fort; _____

- il a mis de l'ordre dans ses idées; _____

- ... _____

. J'AI REMARQUE SI ON TENAIT COMPTE DE MOI:

- il tenait compte de ce que je sais; _____

- il tenait compte de mes réactions pour savoir si je le comprenais
  . j'ai pu poser des questions
  . il tenait compte des signes de tete _____

- TU AS LE GOUT DE LIRE?

- TU AS DU PLAISIR A LIRE?

- TU AIMERAIS AVOIR PLUS DE PLAISIR A LIRE?

VOICI QUELQUES PISTES POUR DEVELOPPER TON GOUT, TON INTERET ET TON PLAISIR A LIRE.

COMMUNICATION ECRITE (LECTURE)

LORSQUE J'AI LU;

. J'AI LU POUR ...

. POURQUOI, D'APRES TOI, L'AUTEUR A-T-IL ECRIT CE TEXTE?

. DE QUOI L'AUTEUR PARLAIT-IL DANS CE TEXTE?

. COMMENT, D'APRES TOI, L'AUTEUR A-T-IL ECRIT CE TEXTE?

. AS-TU TROUVE DANS TA LECTURE CE QUE TU CHERCHAIS?

COMMUNICATION ECRITE (LECTURE)

LORSQUE J'AI LU

. J'AI LU POUR:

- *trouver une information;* _____
- *me divertir;* _____
- *pour mieux comprendre;* _____
- *trouver des idées;* _____
- *confronter mes idées;* _____
- *pour me rappeler;* _____
- ... _____

. POURQUOI, D'APRES TOI, L'AUTEUR A-T-IL ECRIT CE TEXTE?

D'après moi l'auteur en écrivant ce texte voulait:

- *m'amener à penser comme lui;* _____
- *me faire connaître ses opinions;* _____
- *s'exprimer;* _____
- *me faire connaître des faits;* _____
- *me raconter une expérience qu'il a vécu;* _____
- ... _____

. DE QUOI L'AUTEUR PARLAIT-IL DANS CE TEXTE?

- *il inventait des situations fictives;* _____
- *il rapportait des faits réels;* _____
- *il me présentait des objets, des personnages, etc.* _____
- ... _____

. COMMENT, D'APRES TOI, L'AUTEUR A-T-IL ECRIT CE TEXTE?

- *il rapportait des faits concernant le sujet;* _____
- *il me parlait de choses que j'aime;* _____
- *il utilisait un langage compliqué, amusant ou familier;* _____
- ... _____

. AS-TU TROUVE DANS TA LECTURE CE QUE TU CHERCHAIS?

- *Comment as-tu procédé pour le trouver?* _____
- *As-tu compris le sens des mots?*
  - *par leur compositions;*
  - *avec l'aide du dictionnaire;*
  - *par le contexte;*
  - *par des informations orales;*
  - *les expressions.* _____
- *As-tu compris l'organisation des phrases?*
  - *par la ponctuation;*
  - *par les mots de liaison: et, mais, toutefois.*

_____

- AIMES-TU ECRIRE?

- AS-TU BESOIN D'ECRIRE?

- AIMERAIS-TU EPROUVER DU PLAISIR A ECRIRE?

VOICI QUELQUES POINTS DE REPERE QUI VEULENT T'AIDER A DEVELOPPER TON GOUT ET TON PLAISIR A ECRIRE.

COMMUNICATION ECRITE (ECRITURE)

LORSQUE J'AI ECRIT;

. J'AI ECRIT POUR ...

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PARLE DE ...

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PENSE A QUI J'ECRIVAIS;

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PRETE ATTENTION A LA FACON DONT J'ECRIVAIS;

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PENSE A ECRIRE SELON L'USAGE POUR ETRE COMPRIS ET ACCEPTE.

COMMUNICATION ECRITE (ECRITURE)

LORSQUE J'AI ECRIT

. J'AI ECRIT POUR:

- *me faire comprendre;* _____
- *m'aider à préciser ma pensée;* _____
- *entrer en contact avec quelqu'un;* _____
- *m'exprimer librement;* _____
- *pour mieux savoir ce que j'ai fait, ce que j'ai appris;* _____
- *pour me souvenir;* _____
- ... _____

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PARLE DE:

- *personnes;* _____
- *objets;* _____
- *animaux;* _____
- *moi-même;* _____
- *faits;* _____
- *d'expériences;* _____

- opinions; _____

- ... _____

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PENSE A QUI J'ECRIVAIS:

- me connaît-il? _____

- qu'est-ce qu'il connaît de moi? _____

- est-ce que je le connais? _____

- qu'est-ce que je connais de lui? _____

- quelle est sa situation par rapport à moi?
  . plus vieux?
  . plus jeune? _____

- suis-je familier avec lui?
  . ami(e) de la classe;
  . commissaire;
  . le principal;
  . papa;
  . un copain;
  . ... _____

- j'ai pensé à choisir mon vocabulaire pour préciser ma pensée, pour m'adapter à mon interlocuteur en:
  . substituant des mots;
  . adaptant mes mots; _____
  . ex.: minoune, char, bazou, automobile, voiture tacot.

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PRETE ATTENTION A LA FACON DONT J'ECRIVAIS:

- j'ai adapté ma façon d'écrire selon que je voulais informer, inviter, persuader, etc... _____

- j'ai pensé à varier mes constructions de phrases en:
  . ajoutant des mots;
  . soustrayant des mots;

. déplaçant des mots ou des groupes de mots;
. en employant des mots de liaison. _____

- j'ai pensé à:
. écrire d'une façon lisible, propre, sans rature;
. bien disposer mon texte;
. bien présenter mon texte;
. lier mes lettres. _____

. QUAND J'AI ECRIT, J'AI PENSE A ECRIRE SELON L'USAGE, POUR ETRE COMPRIS ET ACCEPTE

- orthographe d'usage:
. pour me rappeler comment écrire les mots, je compose mon dictionnaire;
. je situe chaque mot dans une phrase pour bien me rappeler son sens;
. j'indique comment le mot s'écrit au singulier, au pluriel, au féminin et au masculin, s'il y a lieu.

- orthographe grammaticale: je fais particulièrement attention à la façon d'écrire les verbes:
. au présent - finales:

. e, s, x, ai	avec	je
. s, x	avec	tu
. e, t, d,	avec	il, elle
. ons	avec	nous
. ez	avec	vous
. ent, ont	avec	ils, elles

. à l'imparfait - finales:

. ais	avec	je
. ais	avec	tu
. ait	avec	il, elle

. au conditionnel présent - finales:

. ais	avec	je
. ais	avec	tu
. ait	avec	elle

- je fais attention à la façon d'écrire les groupes de mots tels que:
. les pommes
. les grands arbres
. les feuilles mortes

. j'ai joué dehors
. je veux manger
. la journée est belle
. elle est fatiguée
. la balle est tombée _____

- je sais mettre une majuscule au premier mot d'une phrase.

_____

- je fais attention de bien mettre un point à la fin de chaque phrase. _____

- je fais attention de bien mettre un point d'interrogation (?) à la fin d'une phrase qui pose une question. _____

- je fais attention aux mots soulignés dans les phrases telles que:
  . Il m'a (m'avait) donné ma pomme.
  . La fenêtre était ouverte; Henri l'a (l'avait) fermée.
  . Ta mère t'a (t'avait) donné une bicyclette.
  . Pierre a (avait) mal à la tête.
  . J'ai perdu mes chats; mais je vais en avoir d'autres.
  . Son chapeau est mou; ses souliers sont (étaient) durs.
  . On a crié; les oiseaux ont (avaient) eu peur.
  . Mes amis m'ont (m'avaient) rapporté mon sac.

_____

ANNEXE 2

GUIDE POUR UNE ACTIVITE DE CLASSE

GUIDE POUR UNE ACTIVITE DE CLASSE

1) THEME

Suggéré par les enfants et le professeur, ou les circonstances.

2) BRAIN STORMING COLLECTIF

- Les enfants disent toutes les activités qui les intéressent;
- Le professeur les écrit toutes au tableau en résumé.

3) Les enfants qui ont énoncé une activité sont invités à venir la justifier devant la classe.

4) Les activités qui sont considérées comme intéressantes et réalisables par la majorité sont retenues.

5) On établit une priorité dans les activités choisies et on en élabore la planification.

6) On cherche les moyens de les réaliser et on distribue les tâches..

Au sein de chaque équipe

a) On reprend les activités suggérées à l'intérieur du Brain storming collectif et on retient celles qui intéressent particulièrement l'équipe.
(N.B. ce qui est écrit au tableau aide au vocabulaire et à l'orthographe.)

b) - on établit la façon de rejoindre nos interlocuteurs (affiches, lettres, etc.)
- on dresse la liste des personnes ressources pouvant nous aider au besoin;
- on dresse la table des matières;
- on crée une banque de mots de vocabulaire appropriée;
- on établit des critères d'évaluation

7) Réalisation

- Les tâches ayant été réparties précédemment, chacun sait donc ce qu'il a à faire au sein de son équipe selon les critères préétablis.
- Les textes sont rédigés personnellement.

7) Réalisation (suite)

- Les textes sont lus aux autres membres de l'équipe qui vérifient si on a respecté:
  - la clarté du message;
  - les tournures de phrases;
  - si le locuteur tient compte de l'interlocuteur;
  - si le discours est adapté.
- Ensuite le texte est soumis à une équipe de correcteurs chargée de vérifier le code orthographique. Les enfants peuvent s'expliquer la règle. Celle-ci sera mieux intégrée du fait qu'elle naît d'un besoin.

Fonctionnement au sein de l'équipe

Présences: . d'un chef
- doit être attentif à chacun;
- évalue positivement chaque membre à la fin d'une séance de travail.

. d'une secrétaire
- écrit les consignes établies par le groupe et le professeur;
- évalue le fonctionnement global de l'équipe à partir des consignes.

. d'autres tâches sont confiées aux autres membres
- réquisition par écrit du matériel;
- distribution du matériel s'il y a lieu;
- montage à la fin d'une séance;
- (les enfants peuvent apporter du matériel de la maison).

* Il faut exercer une rotation des rôles dans l'équipe.

TYPES DE RELATIONS A ENCOURAGER

Relation élève-confrère

- entraide, partage de la documentation;
- non compétitive.

Relation maître-élève

- le maître supervise les travaux;
- aide au besoin;
- redéclenche le processus au besoin;
- respecte les idées des enfants;
- est disponible pour consultation;
- accueille les informations venant des enfants;
- saisit chaque occasion afin d'élaborer en vue de l'enrichissement de tous.

Evaluation des travaux

- Selon des critères établis par les élèves conjointement avec le professeur;
- possiblement par les visiteurs s'il y a lieu;
- possiblement par les parents;
- par les enfants;
- par le professeur.

* Lors de l'exécution des travaux par ateliers, un parent peut être présent dans la classe afin d'aider le professeur. Il peut même animer un atelier relevant de ses compétences pendant que le maître s'occupe avec d'autres enfants.

Conditions de réussite

- une planification adéquate après consensus;
- établissement de l'ordre des priorités;
- appui du maître;
- échéanciers fermes;
- climat de coopération

ANNEXE 3

EXEMPLE SUGGERE EN SCIENCES DE LA NATURE

Appliquer une démarche de recherche sur un sujet relatif à l'eau.

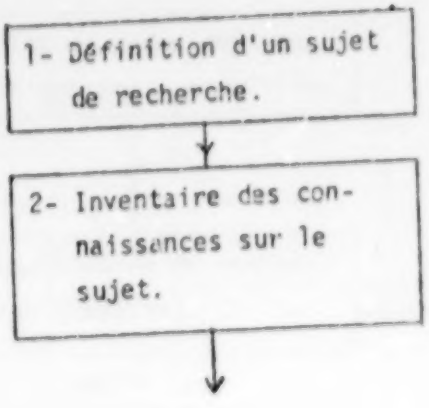
Si on a amené les enfants à avoir recours à des sources primaires d'information, c'est-à-dire si, avec les enfants, on a déjà élaboré une démarche permettant de réaliser une recherche personnelle, l'enfant peut, seul ou en équipe, pendant le temps réservé aux sciences de la nature, mener lui-même certaines expérimentations relativement à certaines questions qu'il s'est clairement posées au sujet de l'eau. Il peut aussi reproduire certaines expériences dont il a lu la description dans des livres.

Rappelons quelques jalons d'une démarche de recherche: planification du travail de recherche; formulation d'une question ou d'une hypothèse; identification des variables; contrôle des variables; enregistrement de données; établissement de relations entre les données; formulation de conclusions à partir des relations établies.

Si les enfants n'élaborent pas de plan de recherche personnelle, dans cette activité, ils peuvent mener une recherche en recourant à des sources secondaires. Voici, à titre de suggestion, une démarche visant à rendre efficace ce recours à des sources secondaires. Ce cheminement est proposé à l'enfant et il s'effectue lors d'activités dites de recherche.

1- Les enfants manifestent de l'intérêt pour une activité de recherche sur un sujet.

2- Plutôt que de recourir d'emblée aux volumes, films, etc., chaque enfant ou chaque équipe fait l'inventaire, de ses connaissances sur le sujet, oralement d'abord, puis par écrit.



3- La formulation précise des questions orientera le travail de recherche. Aussi les questions qui suscitent la curiosité et l'intérêt seront-elles notées par écrit.

4- Dans des volumes, revues, dépliants, ..., chaque enfant lit sur le sujet pour déceler les renseignements cherchés. Cette cueillette d'information se fait sans papier ni crayon. Cela permettra à l'enfant de dire en ses mots ce qu'il a effectivement compris et retenu.

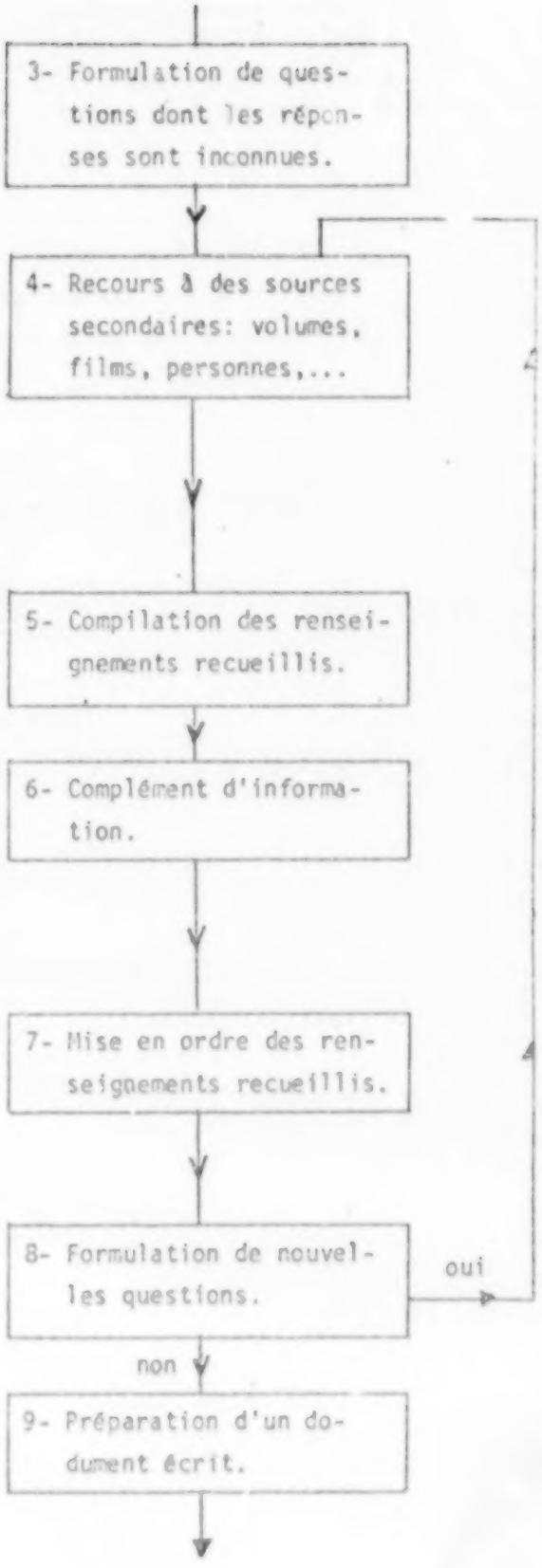
5- En classe, l'enfant ou l'équipe note les réponses aux questions formulées antérieurement.

6- On aura probablement retenu des renseignements sur lesquels on ne s'était pas précisément interrogé. Les enfants les ajoutent ou les rejettent selon qu'ils sont reliés au sujet ou non.

7- On procède à la classification des renseignements.

8- Si les renseignements recueillis sont satisfaisants, les enfants poursuivent, sinon, ils formulent de nouvelles questions.

9- L'enfant ou l'équipe prépare un compte rendu de recherches, et indique les références bibliographiques.



10- L'enfant ou l'équipe fait part aux autres de ses conclusions, sous la forme qui lui plaît: album, conférence, sketch, diaporama, poster, acétate, magnétophone, livret...

10- Adaptation et présentation au groupe.

Les questions formulées ci-dessous ne sont là que pour aider les enfants qui ont de la difficulté à formuler une question au sujet de l'eau. Cette liste n'est pas exhaustive; beaucoup d'autres questions peuvent intéresser les enfants.

- Pourquoi l'eau est-elle nécessaire pour la santé?
- Comment l'eau se renouvelle-t-elle dans la nature? (Cycle de l'eau)
- Pourquoi un bateau flotte-t-il?
- Quelles techniques l'homme a-t-il inventées pour utiliser l'eau?
- Comment l'eau transforme-t-elle le relief terrestre?
- Pourquoi avons-nous soif?
- Quelle est l'utilité de l'eau à tous points de vue?
- Comment la pluie se forme-t-elle?
- Pourquoi l'eau lave-t-elle?
- Pourquoi y a-t-il de l'eau dans un puits?
- Que sont les geysers?
- Que sont les nuages?
- Sous quelles formes l'eau se présente-t-elle dans la nature?
- L'eau est-elle toujours source de vie?